

**Desafios enfrentados por estagiários de mediação escolar na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro**

*Challenges faced by School Inclusion Mediation interns in Rio de Janeiro's Municipal Basic Schools*

Sarah Elizabeth Monteiro de Souza  
Kássia Oliveira dos Santos  
Carolina Rizzotto Schirmer  
**Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**  
Rio de Janeiro - Brasil

**Resumo**

Este artigo investiga os desafios enfrentados por Estagiários Mediadores (EMs) da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, que atuam na inclusão de estudantes com deficiência. Desenvolve-se um estudo exploratório quanti-qualitativo com o objetivo de traçar o perfil desses EMs e refletir sobre as suas motivações, experiências e obstáculos enfrentados no cotidiano escolar. Os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado a 37 EMs em 2022. Com a análise categorial dos resultados, o estudo revela que a maioria dos EMs se sente despreparada para exercer a função, embora, com frequência, estes sejam os únicos ou os principais responsáveis pela inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do município. Por fim, ressalta-se a necessidade de implementação de programas de formação e supervisão de EMs, bem como do enquadramento profissional do mediador escolar.

**Palavras-chave:** Estagiário; Profissional de Apoio à Inclusão Escolar; Mediação Escolar.

**Abstract**

This paper investigates the challenges faced by interns, referred to as 'Estagiários Mediadores' (EMs), who serve as inclusion mediators in Rio de Janeiro's municipal basic schools. This research combines qualitative and quantitative methods to explore the motivations, experiences, and obstacles faced by these interns within the school environment. Data were collected through a questionnaire administered to 37 EMs in 2022. The findings reveal that most EMs feel unprepared for their roles, despite their essential function in supporting the inclusion of students with disabilities. Therefore, this paper underscores the critical need for enhanced training and supervision programs for EMs, as well as the formal professionalization of the school mediator role.

**Keywords:** Intern; Professional Support for School Inclusion; School Mediation.

## **Introdução**

Recentemente, o sistema educacional brasileiro tem passado um processo de adaptação e adequação, com o intuito de garantir a estudantes com deficiência o pleno direito à educação. No entanto, por muitos anos, a importância da Educação Inclusiva não foi reconhecida pelas leis e práticas escolares do país (Miranda, 2003).

No final do século XX, os estudantes com deficiência foram inseridos fisicamente nos espaços escolares, mas não existia uma política educacional que os amparasse. Esperava-se que eles se adequassem ao sistema de ensino vigente sem nenhum apoio (Nascimento; Rocha, 2022). Nesse cenário, Glat e Fernandes (2005, p. 1) apontam que “a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico”. Assim, os estudantes com deficiência eram vistos apenas como sujeitos em formação social, para quem a escola funcionaria exclusivamente como um espaço de socialização e desenvolvimento emocional.

Entendemos que a socialização do sujeito com deficiência, de fato, é uma parte fundamental do processo de escolarização. Contudo, este não é o único fator a ser considerado: uma escola inclusiva deve reconhecer a diversidade presente nas salas de aula, assegurando a educação integral do estudante com deficiência, por meio de flexibilizações curriculares e modificações organizacionais (Brostolin; Souza, 2023).

No Brasil, a educação é um direito universal e inegociável. A *Declaração mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), a *Declaração de Salamanca* (Brasil, 1994), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Brasil, 1996), a *Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008) e a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Brasil, 2015), entre outros documentos, foram fundamentais para modificar o caráter deliberadamente excludente da educação institucional no país. Com eles, as escolas têm sido direcionadas a adaptar o currículo para proporcionar recursos, estratégias e metodologias que possibilitassem o desenvolvimento cognitivo, social e motor desses estudantes.

Desde 1989, a Lei nº 7.853/1989 determina, no artigo 8º, que qualquer escola do país, pública ou particular, que negar matrícula a um estudante com deficiência, comete crime punível com reclusão e multa (Brasil, 1989). Alguns anos mais tarde, a *Lei de Diretrizes e Bases*

da *Educação Nacional* (LDBN) determinou que pessoas com necessidades educacionais específicas sejam incluídas, preferencialmente, em escolas de Ensino Regular (Brasil, 1996).

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabeleceu que “a educação constitui [um] direito da pessoa com deficiência”, o qual deve ser assegurado por um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado”, com o intuito de “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015). Dessa forma, a LBI ressalta que é necessária a colaboração de diferentes profissionais para formar uma rede de apoio à inclusão escolar, cujo intuito é tornar as escolas comuns acessíveis e assegurar o ingresso, a permanência e o aprendizado de estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

No Brasil, o surgimento dos “profissionais de apoio”, responsáveis por acompanhar e mediar o aluno com deficiência nas escolas, ocorre, a princípio, como uma resposta à necessidade de oferecer suporte a uma parcela de estudantes com deficiência, em relação à higiene, locomoção e alimentação no ambiente escolar (Mousinho *et al.*, 2010; Bezerra, 2020; Mendes; Lopes, 2021). Dentre esses profissionais de apoio, o presente artigo focaliza, particularmente, no estagiário mediador que é um estudante de graduação que atua como um profissional facilitador da inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas.

### **O Estagiário Mediador**

Desde 2012, a legislação brasileira já determinava que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012). Em 2015, a LBI expandiu essa determinação, garantindo a todos os estudantes com deficiência o direito ao suporte de um “profissional de apoio”, em qualquer nível ou modalidade de ensino de escolas públicas ou privadas (Brasil, 2015). De lá para cá, é possível identificar diferentes iniciativas dos municípios brasileiros em redigir leis para regulamentar a função desses profissionais de apoio, descrevendo as atividades que ele deve exercer nas escolas (Martins, 2011; Lopes, 2018; Santos *et al.*, 2020).

Em relação à nomenclatura, podemos verificar que os profissionais de apoio são referidos de diversas maneiras: “Mediador Escolar” (Siqueira, 2017; Santos *et al.*, 2020), “Profissional de Apoio” (Martins, 2011; Burchert, 2018), “Profissional de Apoio à Inclusão

*Desafios enfrentados por estagiários de mediação escolar na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro Escolar*” (Bezerra, 2020; Lopes, 2018; Mendes; Lopes, 2021), “Agente de Apoio” e “Estagiários Mediadores” (Cunha *et al.*, 2012; Nunes *et al.*, 2013; Souza *et al.*, 2021). As atribuições dos diferentes cargos ocupados por esses profissionais são variadas, bem como o tipo de vínculo empregatício (Burchert, 2018; Bezerra, 2020; Santos *et al.*, 2020).

Siqueira (2017) descreve o mediador escolar como o profissional que atua diretamente com os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), tanto na sala de aula quanto nos outros espaços da escola, dando suporte ao professor regente. Nessa linha, Mousinho *et al.* (2010) pontuam que o mediador não pode restringir sua atuação à sala de aula (em turmas regulares), mas também deve oferecer apoio em diferentes contextos, ambientes e situações – como, por exemplo, no recreio, na interação do estudante PAEE com os professores regentes e até mesmo nas relações desse aluno com os colegas, facilitando a formação de possíveis amizades de acordo com o repertório de interesses do discente.

Todavia, é fundamental entendermos que o mediador, por si só, não consegue atender o estudante de forma isolada, tampouco deve assumir toda a responsabilidade pela inclusão do estudante atendido no processo educacional. Nesse sentido, a mediação escolar de qualidade requer um amplo diálogo, muitas trocas e parcerias (Mousinho *et al.*, 2010, p. 95).

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro lida com uma demanda superior à sua capacidade de atendimento. Ao mesmo tempo, como já foi pontuado, a legislação brasileira determina que as escolas públicas e privadas do país não podem recusar matrículas de estudantes com deficiência (cf. Brasil, 1989). Em 2016, mesmo contando com 474 Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas entre as onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)<sup>i</sup> do município, a prefeitura do Rio de Janeiro já tinha dificuldades para acompanhar devidamente os cerca de 8 mil estudantes com deficiência que, na época, estavam incluídos em turmas comuns (Larrate *et al.*, 2017).

Em decorrência disso, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) criou dois cargos relativos à Educação Especial e Inclusiva: Agente de Apoio a Educação Especial (AAEE) e Estagiário Mediador (EM)<sup>ii</sup>. A principal atribuição do cargo de AAEE é prestar apoio nas atividades conduzidas pelo professor regente ou pela Direção das escolas do município, com o intuito de garantir a segurança, o desenvolvimento e o bem-estar físico, social e emocional de estudantes com deficiência (cf. Rio de Janeiro, 2020). Por seu turno, o Estagiário Mediador (EM) – principal foco do presente artigo – não é um cargo regulamentado por leis municipais do Rio de Janeiro.

Na prática, os EMs são graduandos em Pedagogia ou outros cursos de Licenciatura, em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas, que atuam nas escolas deste município como mediadores da Educação Especial e Inclusiva. Siqueira (2017, p. 40) considera que o mediador escolar é “um agente estratégico no processo de inclusão”, responsável por organizar o ambiente escolar para que o estudante atendido realize as mais variadas atividades na escola com autonomia, sem perder de vista a dimensão pedagógica de sua atuação (Siqueira, 2017, p. 40-42).

A figura do EM está presente na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro desde 2010, quando encontramos os primeiros registros desse programa de estágio no site oficial da SME-RJ<sup>iii</sup>. O único pré-requisito para concorrer a uma vaga de EM é ser estudante de graduação em Pedagogia ou Licenciatura, em IES públicas ou particulares, na modalidade presencial ou a distância, a partir do segundo período. Para serem selecionados, os candidatos não passam por uma avaliação formal, somente por uma entrevista na CRE. No ano de 2021, a remuneração era de R\$665,00, além do auxílio transporte de R\$178,20, com carga horária de 30 horas semanais (cf. Rio de Janeiro, 20[--]).

Como funções do EM, a SME-RJ atribui a elaboração e a adaptação de materiais, atividades e estratégias pedagógicas voltadas para a especificidade do estudante com deficiência, assim como buscar a inclusão social do mesmo. Diante disso, cabe a pergunta: um estudante de graduação em Pedagogia ou Licenciatura estaria habilitado para assumir tamanha responsabilidade?

O estagiário mediador da SME-RJ é enquadrado na categoria de “estágio não obrigatório” (Rio de Janeiro, 2009). Na âmbito do governo federal, o estágio é definido como um “ato educativo escolar supervisionado, [...] que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]” (Brasil, 2008b).

Nessa linha, Santos *et al.* (2020) entendem o estágio como um período que nos impulsiona a atravessar a barreira entre o “ideal” (teorias) e o “concreto” (o tatear da prática), configurando, portanto, um ponto de interseção no qual estudantes podem colocar em prática os conhecimentos acadêmicos adquiridos, sob a orientação de profissionais já formados e mais experientes. Contudo, ao focarmos na atuação dos EMs escolar da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, percebemos que a finalidade do estágio determinada por lei não está sendo contemplada pela SME-RJ e que a supervisão não ocorre. São

*Desafios enfrentados por estagiários de mediação escolar na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro*

estudantes das licenciaturas, atuando como mediadores de estudantes PAEE, sem acompanhamento.

Diante disso, tendo como *locus* de pesquisa o município do Rio de Janeiro, o presente artigo propõe as seguintes questões norteadoras de pesquisa: 1) Quais são os problemas enfrentados pelos EMs no cotidiano das escolas em que atuam?; 2) Que formação os EMs recebem para exercer a função de mediação escolar?; e 3) Qual o apoio oferecido a esse profissional no exercício do ofício?

Para responder a essas perguntas, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, de cunho quanti-qualitativo, em que os próprios EMs forneceram dados relativos à sua realidade, formação e desafios. Os objetivos centrais da pesquisa foram: reconhecer, analisar e refletir sobre a complexidade da atuação e dos principais desafios de estagiários que atuam como mediadores em escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

### **Método**

Oliveira (2010) compreende que uma pesquisa quantitativa considera o comportamento humano como resultado de forças, fatores, estruturas internas e externas que atuam sobre as pessoas, gerando determinados resultados. Por sua vez, a pesquisa qualitativa busca compreender a subjetividade dos sujeitos pesquisados, bem como as implicações dessa compreensão nos significados dos dados coletados, com o objetivo de compreender os fenômenos em sua “raiz”, para além do que está aparente. Trata-se, portanto, de uma abordagem metodológica pautada na análise das diversas mediações envolvidas na realização de um fenômeno, o qual não é visto como efeito de um único evento isolado. Este tipo de pesquisa não emite juízo de valor e deve ser útil a sociedade, sem a pretensão de resolver todas as questões relacionadas ao assunto pesquisado.

Articulando ambas as abordagens, desenvolvemos um estudo exploratório, de cunho quanti-qualitativo, que contou com a participação de 37 estagiários mediadores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, em março de 2022. O critério de seleção dos participantes foi a disponibilização voluntária, mediante convites submetidos a EMs nas redes sociais (especificamente, em grupos de EMs no Facebook e no WhatsApp), deixando claro que apenas estagiários mediadores da SME-RJ poderiam participar. Trata-se de uma amostra por conveniência. Todos os participantes autorizaram a utilização dos dados coletados para fins de pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário desenvolvido na plataforma digital Google Formulários. As questões foram elaboradas com base nos objetivos do estudo, buscando abranger as múltiplas nuances da atuação dos EMs nas escolas do município do Rio de Janeiro. Após o desenvolvimento de uma versão preliminar do questionário, o instrumento foi avaliado por dois graduandos em Pedagogia e três pós-graduandos ligados ao grupo de pesquisa Linguagem, comunicação alternativa e processos educacionais para pessoas com deficiências da UERJ, que sugeriram a adição de uma questão que abordasse a instituição em que o estagiário cursava a graduação. Com a inclusão dessa questão, o formulário final apresentou 46 perguntas, organizadas em 7 categorias: autorizações, identificação, formação, experiência, apoio, estudante e mediador.

O instrumento incluiu 41 questões objetivas, de múltipla escolha, nas quais cada participante pôde escolher entre três ou mais opções de respostas pré-determinadas; 3 questões de respostas curtas, referentes aos dados pessoais dos respondentes; e 2 questões de respostas longas, nas quais os participantes puderam dissertar sobre tópicos mais complexos, que não poderiam ser contemplados em respostas objetivas. As questões de respostas longas foram: “Por que você buscou o estágio de mediação?” e “Qual o principal problema que você enfrenta no cotidiano escolar como um estagiário de mediação?”.

O convite para que os estagiários mediadores da SME-RJ participassem foi amplamente divulgado em grupos de EMs nas redes sociais; e o formulário ficou disponível para a coleta de dados durante quinze dias, de 8 a 23 de março de 2022.

Em relação às questões objetivas (de múltipla escolha), realizamos uma análise quantitativa das respostas. Já para as questões dissertativas, com respostas curtas e longas, procedemos com uma análise qualitativa. Após a leitura integral das respostas, aplicamos a técnica de análise categorial, que funciona por meio de operações de desmembramento do texto em categorias (Bardin, 1997). A análise de conteúdo foi organizada em três etapas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados por inferência e interpretação. Os dados coletados foram organizados em banco de dados da própria plataforma Google Formulários, junto ao *software* Microsoft Excel, que auxiliou na disposição dos resultados em categorias e no cálculo dos percentuais.

## **Resultados**

Em março de 2022, participaram da pesquisa 37 estagiários mediadores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Os resultados foram organizados em quatro categorias: Perfil dos Estagiários Mediadores; Estudante com Deficiência; Experiência em Mediação; e Desafios enfrentados pelos Estagiários Mediadores.

### **Categoria 1: Perfil dos Estagiários Mediadores**

Os 37 estagiários mediadores que participaram da pesquisa, cujas idades variavam de 20 a 41 anos, identificaram-se como estudantes de graduação de 13 diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), respectivamente: UFF; UFRJ; UERJ; UFRRJ; UNESA; UPF; FEUC; Unigranrio; ISERJ; FEFIS; UNISJ; UVA; e FGS. Nesse quadro, 23 (62%) dos participantes estudavam em IES públicas; e 14 (38 %) eram estudantes de IES privadas. Os respondentes cursavam do segundo ao oitavo período da graduação, em 8 diferentes cursos de Licenciatura: 18 (49%) eram graduandos em Pedagogia; e 19 (51%) eram estudantes de outras licenciaturas, nas áreas de Química, Matemática, Educação Física, Letras, Biologia, Geografia ou História.

Sobre o contato dos participantes com a Educação Inclusiva em sua formação acadêmica regular, 31 (84%) informaram que seus respectivos cursos de graduação incluíam disciplinas obrigatórias sobre o tema da “inclusão escolar”; e 25 (68%) responderam que seus cursos ofereciam disciplinas eletivas sobre o mesmo assunto. Além disso, 9 respondentes (24%) afirmaram que não tinham cursado nenhuma disciplina que tematizasse a “inclusão escolar” na graduação até o momento em que começaram a atuar como EMs. Em relação ao interesse dos participantes por essa temática, 31 (84%) responderam que “gostam de estudar a temática da inclusão”; 5 (13%) expressaram que “gostam mais ou menos”; e um único EM (3%) respondeu que “não gosta”.

### **Categoria 2: Estudantes com Deficiência**

Em conjunto, os 37 participantes da pesquisa mencionaram, no total, 103 estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) atendidos em suas atividades no estágio em mediação escolar. Todos os estudantes PAEE mencionados tinham entre seis e quatorze anos de idade; e estavam incluídos em turmas regulares da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Apenas 31 (30%) desses estudantes PAEE frequentavam salas de recurso multifuncional.



Em relação à etapa de escolarização dos estudantes PAEE atendidos pelos EMs, 4 (11%) dos respondentes mediavam estudantes da Educação Infantil; 25 (68%) mediavam estudantes do Ensino Fundamental I (anos iniciais: 1º ao 5º ano); e 8 (21%) mediavam estudantes do Ensino Fundamental II (anos finais: 6º ao 9º ano).

Quando perguntado sobre qual a deficiência ou transtorno do aluno que o EMs acompanha/va, dos 103 estudantes mencionados, 24 (23%) são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, sendo este o diagnóstico mais comum entre os estudantes atendidos pelos EMs que participaram da pesquisa. Além disso, os participantes também relataram atender alunos com os seguintes diagnósticos: Síndrome de Down, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Paralisia Cerebral, Síndrome de Phelan McDermid, Glaucoma, Bipolaridade, Deficiência Intelectual, Transtorno Desafiador de Oposição, Microcefalia, Esquizofrenia, Deficiência Visual, Baixa Visão e Surdez.

### **Categoria 3: Experiência em Mediação**

Dos 37 participantes da pesquisa, 18 (49%) informaram que permaneceram menos de seis meses na função de EM; e 23 (62,2%) atenderam mais de um estudante PAEE o estágio. Na época da coleta de dados, embora a SME-RJ já afirmasse que haveria um programa de formação semestral direcionado aos EMs, apenas um (2,7%) dos participantes da pesquisa relatou ter realizado curso de formação pela prefeitura. Ainda a esse respeito, somente um (2,7%) dos respondentes expressou não ter interesse em realizar cursos de formação na área de mediação e inclusão escolar.

No que se refere ao acesso a informações sobre os estudantes atendidos, somente 15 (40%) dos respondentes tiveram acesso ao diagnóstico de seus estudantes PAEE desde o início do estágio. Enquanto 28 (76%) dos estagiários informaram que estudaram as deficiências ou transtornos dos estudantes PAEE acompanhados, 9 (24%) relataram que não se sentiam motivados para estudar sobre o assunto.

Quanto ao suporte oferecido aos estagiários de mediação por outros profissionais das escolas, 7 (19%) dos respondentes informaram que não recebiam apoio dos professores durante o estágio; e a falta de apoio de profissionais da Direção foi reportada por 16 (43%) dos participantes da pesquisa.

Com relação ao ambiente de trabalho, 13 (35%) dos respondentes afirmaram que não se sentiam respeitados e valorizados nas escolas em estagiavam; e 29 (78%) relataram que se

sentiam, total ou parcialmente, os únicos ou os principais responsáveis pela inclusão dos alunos atendidos no ambiente escolar.

Dos 37 EMs, 28 (78%) informaram que já elaboraram atividades escolares para os estudantes PAEE atendidos, ao passo que 23 (63%) afirmaram que seus estudantes ficam ociosos (sem atividades escolares) durante as aulas. Além disso, 18 (49%) dos participantes já tiveram que retirar estudantes PAEE das aulas a pedido de professores; 16 (43%) acreditavam que o estudante com deficiência atrapalhava o andamento das aulas; e 12 (32%) relataram que já sentiram medo do estudante que mediavam.

Acerca da comunicação com os estudantes atendidos, 17 (46%) dos participantes responderam que seus estudantes não se comunicavam de forma clara, mas apenas 6 (16%) dos EMs utilizavam algum recurso de comunicação alternativa e ampliada (CAA)<sup>iv</sup>. Quanto à percepção do aprendizado, somente 4 (10,8%) dos EMs acreditavam que os estudantes PAEE com os quais trabalhavam não conseguiam aprender no contexto regular de ensino. Todos os 37 participantes da pesquisa consideravam que os estudantes PAEE atendidos precisavam de um profissional de apoio à inclusão escolar.

Sobre o valor da bolsa, 33 (89%) dos participantes consideravam que não recebiam uma remuneração justa pelo trabalho que realizavam no estágio; e 27 (73%) já tiveram algum tipo de atraso no pagamento. Em relação à alimentação no ambiente de trabalho, 4 (11%) dos respondentes informaram que não podiam comer nas escolas em que estagiavam, mesmo permanecendo no local seis horas por dia.

Dos 37 respondentes, 36 (97.3%) acreditavam que sua presença ajudava os estudantes PAEE atendidos. No entanto, 23 (62%) afirmaram que não se sentiam preparados para o trabalho de mediação escolar. Apenas 5 (13%) dos participantes responderam que achavam “fácil” atuar como EM, ao passo que 32 (86%) consideravam “difícil”. Entretanto, somente 8 (22%) dos respondentes percebiam o estágio como uma experiência negativa, revelando não gostar de atuar como EM.

Ao serem questionados sobre os motivos de terem buscado o estágio em mediação escolar da SME-RJ, os participantes da pesquisa responderam, majoritariamente, que sua motivação teria sido a “ajuda de custo”, seguida pela aquisição de experiência e pelo desejo de trabalhar com inclusão escolar. Por fim, 27 (73%) dos participantes relataram que gostariam de atuar profissionalmente com Educação Inclusiva depois de formados, ao passo que 10 (27%) não gostariam de seguir nessa área.

#### **Categoria 4: Desafios enfrentados pelos Estagiários Mediadores**

Na última questão do formulário, os participantes da pesquisa responderam sobre o maior desafio da atuação como EM. As respostas trouxeram à tona muitos sentimentos negativos compartilhados pelos estagiários de mediação escolar do município do Rio de Janeiro em relação à própria prática, indicando uma série de dificuldades relacionadas, sobretudo, à ausência de “algo”, como, por exemplo: “falta de apoio”; “desrespeito com o aluno e com o estagiário”; “cansaço físico”; “falta de formação e de apoio do município”; “falta de recursos da escola com o aluno”; “ausência de adaptação das atividades para o aluno”; “falta de qualquer auxílio”; “desgaste emocional”; “remuneração baixa se comparado ao trabalho feito”; “danos psicológicos e emocionais”; “falta de assistência e apoio da comunidade escolar (incluindo os responsáveis)”; “enfrentar o preconceito”; “falta de estrutura da creche e docentes”; “não saber o que fazer”; “não saber lidar com as problemáticas do aluno”; “falta de apoio na hora da criação de atividades adaptadas para o aluno”; “não saber adaptar a matéria dada pelo professor em sala de aula para o aluno”; “falta de capacitação”; “falta de orientação sobre como auxiliar cada tipo de deficiência”; “salas muito cheias, pouco confortáveis que acabavam deixando o aluno agitado”; “não ter apoio da escola e nem um curso para saber lidar com as situações”; “ter que apanhar calada”; “falta de treinamento no início”; “lidar com os responsáveis”; “inexperiência e falta de um curso de formação na área e disciplinas na faculdade”.

#### **Discussão**

O estudo revelou que a maioria dos EMs da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro não se sente preparada para exercer esta função e gostaria de receber uma formação específica em mediação e inclusão escolar. Apesar das complexidades, os EMs que responderam ao questionário consideram a mediação como um suporte necessário para a efetivação do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. No entanto, os resultados obtidos indicam que a função de mediação escolar é permeada por uma significativa falta de reconhecimento e valorização.

Em sua dissertação de mestrado, Felícia Santos (2020) investiga a experiência de 17 graduandos que atuaram como mediadores de estudantes com deficiência em uma escola pública federal. Com base em depoimentos desses mediadores – todos estudantes de cursos de Licenciatura uma universidade pública –, Santos (2020, p. 122) ressalta diversos desafios

relativos à formação dos graduandos para a Educação Inclusiva, como o pequeno número de disciplinas relativas à Educação Inclusiva ofertadas pelas IES, bem como as poucas oportunidades de reflexão sobre o tema em cursos de graduação. Além disso, mesmo quando essas disciplinas são oferecidas – em geral, com uma abordagem exclusivamente teórica –, os relatos coletados pela autora indicam que, muitas vezes, as discussões são “superficiais ou não são suficientes para que os graduandos se percebam preparados para lidar com a realidade que encontrarão na escola” (Santos, 2020, p. 122).

Diante disso, Santos (2020, p. 132) enfatiza a importância de um acompanhamento adequado do trabalho de mediação realizado em escolas por estudantes universitários, pontuando que, ao estagiarem nesses espaços, os graduandos frequentemente se sentem desamparados e despreparados para atuar como mediadores – assim como os participantes de nosso estudo.

Embora a maioria dos EMs que respondeu ao questionário tenha buscado o estágio em mediação da SME-RJ por conta da remuneração, eles não consideram que o valor das bolsas seja justo, tendo em vista seu volume de trabalho e responsabilidades. Contudo, a maior parte dos participantes expressou o desejo de continuar trabalhando com inclusão escolar depois de formado. Isso demonstra que os desafios não são suficientes para desmotivá-los, refletindo uma percepção de que as recompensas da inclusão de pessoas com deficiência transcendem a remuneração e o reconhecimento profissional.

Da mesma forma que os EMs de nossa pesquisa, os participantes do estudo de Santos (2020) também mencionaram a remuneração como um fator motivador de sua atuação na mediação escolar, pontuando que a bolsa-auxílio foi importante para que eles se mantivessem na universidade. A autora descreve, ainda, as principais tarefas realizadas por esses mediadores no ambiente escolar, como fornecer apoio pedagógico aos estudantes acompanhados e facilitar a aprendizagem, dentre outras (Santos, 2020, p. 137).

Por sua vez, Amanda Burchert (2018) analisou a atuação de profissionais de apoio escolar no processo de inclusão de alunos PAEE em cinco escolas municipais da região centro-sul do Rio Grande do Sul. A pesquisadora demonstra que a maioria dos profissionais de apoio que atuava nessas escolas era composta por estudantes de graduação, na condição de monitores ou estagiários, cujas atribuições incluíam o planejamento, a adaptação e a produção de materiais didáticos, bem como atividades de ensino. Ao comentar essas

atribuições, a autora destaca a dimensão pedagógica do trabalho realizado pelos profissionais de apoio nas escolas estudadas (Burchert, 2018, p. 71).

Essa dimensão pedagógica também se verifica na atuação dos EMs da SME-RJ. Embora a elaboração de materiais didáticos, atividades e equipamentos adaptados aos alunos com deficiência não seja uma atribuição do mediador escolar, vários participantes do nosso estudo relataram que já tiveram que realizar esse tipo de tarefa, assim como os participantes das pesquisas de Santos (2020) e Burchert (2018), respectivamente.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à quantidade de estudantes PAEE atendidos pelos mediadores. Mais da metade dos EMs de nosso estudo relataram que, durante o estágio, tiveram que acompanhar mais de um estudante com deficiência simultaneamente, o que prejudica o processo de inclusão e sobrecarrega o mediador. Essa questão também é destacada por Burchert (2018, p. 72) como problemática, em relação a participantes de sua pesquisa.

Sobre a função de mediador escolar, Martins (2011) e Santos *et al.* (2020) comentam que existem poucos documentos oficiais que tratam das atribuições e direitos desse profissional. No caso do “Estagiário Mediador” da SME-RJ, além de não se tratar de um cargo regulamentado por leis municipais, esta função também foge do objetivo do “estágio” estipulado pelo governo federal (cf. Brasil, 2008b). Pela ausência de uma formação e de supervisão adequadas, a função de EM também não contempla os objetivos da “mediação escolar para a inclusão”, compreendida como uma forma de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem do estudante com algum transtorno ou deficiência (Vargas; Rodrigues, 2018).

As pesquisas sobre o assunto enfatizam a importância da formação dos profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE) (Siqueira, 2017; Martins, 2011; Souza *et al.*, 2021) e a necessidade de regulamentação dessa profissão para a garantia de direitos e determinação das funções (Mousinho *et al.*, 2010; Lopes, 2018). A literatura indica que essa ausência de regulamentação é resultado de uma política de “barateamento”, sendo a função de PAIE considerada uma alternativa econômica para as redes de ensino (Bezerra, 2020; Lopes, 2018).

Mendes e Lopes (2021) percebem essa ausência de regulamentação da profissão de PAIE como reflexo de uma estratégia de redução do investimento em recursos humanos nas políticas locais de inclusão escolar. Em decorrência disso, muitas vezes, as únicas figuras de

suporte aos alunos PAEE nas salas de aula são estudantes de graduação em situação de estágio ou monitoria, sem uma formação específica na área de Educação Inclusiva. Isso pode resultar em práticas inadequadas, que podem ser consideradas como desvio de função.

Nunes *et al.* (2013) afirmam que os estagiários são a principal estratégia utilizada para a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas. Além disso, os autores constataam que, frequentemente, estagiários de mediação escolar assumem o papel de professores, uma vez que muitos docentes delegam aos mediadores a responsabilidade sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Confirmando essa perspectiva, os relatos dos EMs da SME-RJ evidenciam que não existe um trabalho colaborativo dentro das escolas. Muitos dos participantes de nosso estudo sequer tiveram acesso a diagnósticos e informações prévias sobre os estudantes atendidos, além de não se sentirem apoiados, respeitados e/ou valorizados por parte da comunidade escolar. Ademais, a maioria dos EMs informou que se sente o único ou o principal responsável pelo estudantes com deficiência na escola em que atua.

Ao investigar a aplicação do Ensino Colaborativo em ações de mediação e inclusão escolar, Suzanli Estef (2013) argumenta que o processo de escolarização de estudantes com deficiência tem muito a ganhar com práticas que envolvam toda a equipe escolar, incluindo professores regentes e estagiários mediadores. Além de destacar a necessidade de um planejamento sistemático dessas práticas colaborativas, a pesquisa de Estef (2013) revela que muitos professores ficam inseguros em compartilhar o espaço da sala de aula com outros profissionais. Por seu turno, Nunes *et al.* (2013), em um estudo interventivo que envolveu professores regentes, mediadores (estagiários de Pedagogia) e estudantes com deficiência, demonstram que os professores regentes que participaram da pesquisa tendiam a deixar os alunos com deficiência “aos cuidados” dos estagiários de mediação.

Acerca das dificuldades que os EMs da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro enfrentam no cotidiano escolar, a ausência de uma formação específica na área de mediação e Educação Inclusiva, assim como a falta de apoio da comunidade escolar foram citadas nas respostas da maioria dos participantes de nosso estudo. Para eles, a mediação escolar não tem sido praticada de maneira adequada neste município, nem para os estagiários, nem para os estudantes com deficiência.

Da mesma forma que os graduandos, os professores também relatam, com frequência, não se sentirem preparados para receber alunos com deficiência (Cunha *et al.*,

2012; Estef, 2013; Schirmer; Nunes, 2020). Isso indica que precisamos avançar substancialmente em relação à formação docente voltada para a inclusão. Os resultados desta pesquisa corroboram essa realidade, evidenciando uma lacuna preocupante na preparação de profissionais qualificados para atuarem na área de Educação Inclusiva.

Como já pontuamos, a presença de um profissional de apoio qualificado está prevista na LBI, bem como a adaptação de materiais didáticos e avaliações, garantindo a estudantes com deficiência o pleno direito à educação (Brasil, 2015). Contudo, de acordo com os relatos dos participantes de nossa pesquisa, tais direitos não estão sendo efetivamente respeitados na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Junto à falta de uma supervisão adequada e de um programa de formação específico para os EMs da SME-RJ, que impactam diretamente o trabalho dos participantes do presente estudo, também precisamos levar em conta um problema mais amplo: os cursos de Licenciatura, em geral, não oferecem disciplinas suficientes para formar profissionais preparados para a atuação com o público-alvo da Educação Especial.

Souza *et al.* (2021) propõem que a formação inicial de um profissional da Educação, em cursos de graduação, está diretamente relacionada com suas futuras práticas docentes. Por sua vez, Schirmer e Nunes (2020) compreendem que essa formação inicial de professores precisa considerar os objetivos, expectativas, concepções e conhecimentos prévios dos graduandos, argumentando que “por meio da identificação das dificuldades e necessidades e do conhecimento prévio do grupo [de graduandos], será possível planejar um efetivo programa de formação” (Schirmer; Nunes, 2020, p. 18).

Majoritariamente, os EMs que participaram deste estudo, sendo todos estudantes de Licenciatura, relataram que não se sentiam preparados para o trabalho de mediação que realizavam nas escolas, demonstrando interesse em cursos de formação em Educação Inclusiva. Há, portanto, uma demanda e uma necessidade de que o tema da inclusão escolar seja trabalhado de modo mais recorrente e aprofundado em disciplinas de cursos de Licenciatura. Afinal, os EMs logo serão professores. Sem uma formação adequada, podem vir a replicar o modelo existente, fazendo com que continuemos em um ciclo de inclusão escolar equivocada e ineficaz, que causa uma exclusão velada. Para mudar esse quadro, é fundamental que a Educação Especial e a Educação Inclusiva perpassem todo o currículo dos cursos de formação de futuros professores.

### **Considerações Finais**

Este artigo apresentou os resultados de uma pesquisa sobre os desafios enfrentados pelos estagiários de mediação escolar que atuam como EMs na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Por meio de um estudo exploratório quali-quantitativo, identificamos o perfil, as motivações, as experiências e as dificuldades vivenciadas pelos EMs. Embora os 37 EMs que participaram de nosso estudo sejam apenas uma fração dos profissionais da mediação escolar, o instrumento utilizado para a coleta de dados possibilitou que os sujeitos pesquisados relatassem detalhadamente suas percepções, experiências e dificuldades relativas à própria atuação como EM. Nesse sentido, reconhecemos que o tamanho da amostra representa uma limitação deste estudo.

O artigo destacou uma série de adversidades recorrentes no cotidiano dos EMs, tais quais a recorrente falta de supervisão e apoio de outros profissionais nas escolas, a falta de formação e qualificação adequadas, a baixa remuneração, os atrasos no pagamento, a falta de reconhecimento e valorização na comunidade escolar. Essas adversidades configuram um problema mais amplo no sistema educacional do município, que não afeta apenas os EMs. Com efeito, milhares de estudantes com necessidades educacionais específicas são negligenciados por esse mesmo sistema.

A legislação brasileira determina que os estudantes com deficiência têm direito ao acompanhamento de um profissional de apoio no ambiente escolar (Brasil, 2015). No entanto, na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, muitos estudantes com deficiência aguardam na fila para que lhes seja designado um EM, pois a demanda é superior à oferta de mediadores pela SME-RJ. Mesmo aqueles que conseguem ser atendidos muitas vezes não encontram nos EMs um suporte eficaz, devido à falta de uma formação específica dos estagiários para o exercício dessa função. Frequentemente, isso resulta em práticas inadequadas e insuficientes, comprometendo o processo de inclusão escolar.

Diante disso, ressaltamos a importância de integrar a formação em Educação Especial e Inclusiva nos currículos de Licenciatura de IES públicas e particulares, em disciplinas que articulem o estudo teórico com experiências práticas de inclusão escolar. Além disso, sublinhamos a necessidade de investimentos da SME-RJ na criação de programas de supervisão e formação continuada para o EM, estimulando um trabalho colaborativo entre os diversos profissionais que compõem a Rede Municipal de Ensino. Também se faz necessário



o estabelecimento de diretrizes para o enquadramento profissional do cargo de mediador escolar da Educação Inclusiva no município.

Para avançar no entendimento e no aprimoramento das práticas de Educação Inclusiva, é fundamental expandir a pesquisa sobre a mediação escolar, sobretudo na rede pública de ensino, em trabalhos que investiguem as diversas questões que permeiam a inclusão escolar na atualidade. Assim, recomendamos o desenvolvimento de novos estudos que analisem experiências de estagiários que atuam como mediadores de estudantes com deficiência, em especial em pesquisas que envolvam uma amostra mais ampla de sujeitos.

### Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673–688, 2020.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MAS/Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Casa Civil, 2012. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; [...]. Brasília, DF: Casa Civil, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência [...]. Brasília, DF: Casa Civil, 1989. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 abr. 2024.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filii. A docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p.52-62, 2023. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/CC256578>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Público Fundamental**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

CAMPOS, Mariza Konradt. **O Colégio de Aplicação da UFSC e a Política de Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: entre o formal e o pedagógico**. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CUNHA, Natalia Moreira; GLAT, Rosana; SILVA, Suzanli Estef; SIQUEIRA, Carla Fernanda. O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva. Congresso Brasileiro de Educação Especial, 5., 2012, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: CBEE, 2012.

ESTEF, Suzanli. **Ensino colaborativo sob o olhar de uma estagiária mediadora no cotidiano escolar**. 2013. 58 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, 2005.

LARRATE, Janaína; SIQUEIRA, Maristela; PIMENTEL, Vera; SOUZA, Gabriela. Salas de Recursos Multifuncionais de Referência em Comunicação Alternativa: caminhos possíveis de uma parceria entre instituição e universidade. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (Org.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017. DOI: 10.7476/9788575114520.003.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

MARTINS, Silvia Maria. **O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19649.087, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial** – Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado 'A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência'. Piracicaba: Unimep, 2003.

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

NASCIMENTO, Priscila de Souza; ROCHA, Rícael. Políticas Públicas de educação inclusiva: uma perspectiva entre os profissionais de apoio escolar e estudante mediado. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v.11, n.1, p. 456-471, jan./abr. 2022.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula et al. Formação de professores e pesquisadores em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: a contribuição da Comunicação Alternativa. In: PASSERINO, Liliana et al. (Org.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 239-254.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. e3122, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 18 abr. 2024.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Atribuições do Agente de Apoio à Educação Especial**. Rio de Janeiro: SME, 2020. Disponível em: [www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9183043/4229744/ATRIBUICOESDEAGENTEDEAPOIOAEDUCACAOESPECIAL.pdf](http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9183043/4229744/ATRIBUICOESDEAGENTEDEAPOIOAEDUCACAOESPECIAL.pdf). Acesso: 15 abr. 2024.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Estágio**. Rio de Janeiro: SME, 20[–]. Disponível: <https://educacao.prefeitura.rio/estagio>. Acesso: 5 abr. 2024.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 1.031, de 24 de junho de 2009**. Regulamenta a concessão de estágio não obrigatório no âmbito da Secretaria Municipal de Educação [...]. Rio de Janeiro: SME, 2009. Disponível em: [www2.rio.rj.gov.br/conlegis/legis\\_consulta/31638Res%20SME%201031\\_2009.pdf](http://www2.rio.rj.gov.br/conlegis/legis_consulta/31638Res%20SME%201031_2009.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

SANTOS, Felícia Maria Pereira. **Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes**. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, Rafael Ribeiro dos; CUNHA, Wânia Chagas; MORAES, Loçanda Borges. De aluno a professor – A realização de sonhos, um encontro com a realidade: o estágio supervisionado e sua relevância na formação docente. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 35, n. 112, p. 330–345, 2020.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; NUNES, Leila Regina d’Oliveira de Paula. Efeitos da formação inicial de professores em Tecnologia Assistiva através de metodologia problematizadora. **Rev. Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e74/1–22, 2020.

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira. **Mediação Escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, Sarah; MOURA, Edna; SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Formação de professores com olhar sensível à inclusão: Reflexões sobre o cotidiano escolar. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2021, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2021.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

VARGAS, T. B. ; RODRIGUES, M. G. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.23, e230084, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230084>. Acesso em: 15 abr. 2024.

[www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK](http://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK). Acesso em: 15 abr. 2024.

## **Notas**

---

<sup>i</sup> Atualmente (em 2024), a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro é dividida em onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

<sup>ii</sup> Vale salientar que esta foi a nomenclatura que elegemos para a discussão no presente artigo, uma vez que, atualmente, a função do Estagiário Mediador não está regulamentada por leis municipais ou qualquer documento oficial do município do Rio de Janeiro, como comentamos mais à frente.

<sup>iii</sup> Em abril de 2020, quando iniciamos o desenvolvimento da pesquisa cujos resultados aqui se apresentam, essas informações estavam disponíveis no site da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=997925>. Acesso em: 2 abr. 2020.

<sup>iv</sup> Outras formas de comunicação além da modalidade oral, como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto, símbolos pictográficos, uso de sistemas sofisticados de computador com voz (cf. Glennen, 1997).

## **Sobre as autoras**

### **Sarah Elizabeth Monteiro de Souza**

Mestranda em Educação (ProPEd-UERJ). Orcid: 0000-0002-7715-9859. E-mail: sarah.uerj@gmail.com.

### **Kássia Oliveira dos Santos**

Mestranda em Educação Inclusiva e Processos Educacionais (ProPEd-UERJ); Agente de Apoio à Educação Especial no município do Rio de Janeiro. Orcid: 0009-0000-8672-8630. E-mail: kassiaoliveiraa2@gmail.com.

### **Carolina Rizzotto Schirmer**

Doutora em Educação (UERJ); Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ; Procientista da UERJ; Orcid: 0000-0002-3668-0269. E-mail: ead.carolina@gmail.com.

Recebido em: 24/04/2024

Aceito para publicação em: 13/05/2024